

Veröffentlichungen des Zentrums für Interkulturelle
Islamstudien der Universität Osnabrück

Band 1

Herausgegeben von

Bülent Ucar, Martina Blasberg-Kuhnke, Michael Bommes,
Rauf Ceylan und Arnulf von Scheliha

Bülent Ucar / Martina Blasberg-Kuhnke /
Arnulf von Scheliha (Hg.)

Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts



V&R unipress

Universitätsverlag Osnabrück



Mix
Produktgruppe aus vorwiegend
kontrollierten Wäldern und
Bspgl. gemäß FSC-Standard
Zert. Nr. 1000-1000-1000
© 1996 Forest Stewardship Council

„Dieses Hardcover wurde
auf FSC-zertifiziertem
Papier gedruckt. FSC (Forest
Stewardship Council)
ist eine nichtstaatliche,
gemeinnützige
Organisation, die sich
für eine ökologische und
sozialverantwortliche
Nutzung der Wälder
unserer Erde einsetzt.“



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89971-611-5

**Veröffentlichungen des Universitätsverlags Osnabrück
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Fritz Thyssen Stiftung für Wissenschaftsförderung.

© 2010, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Printed in Germany.

Titelbild: Michaelschule Papenburg, 2008, © Horst Sellere

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Bülent Ucar

Vorwort Das Symposium »Religionen in der Schule und die Bedeutung
des Islamischen Religionsunterrichts« 9

Grußworte

Jonah Sievers

Grußwort des Landesrabbiners zum Symposium »Religionen in der
Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts« 15

Ulrike Wackerbarth

Grußwort der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannover 17

Winfried Verburg

Grußwort der katholischen Kirche im Bistum Osnabrück 19

Firouz Vladi

Grußwort der Schura Niedersachsen 23

Seyfi Bozkuş

Grußwort der DITIB Niedersachsen 27

Einführung

Bülent Ucar

Islamische Religionspädagogik im deutschen Kontext:

Die Neukonstituierung eines alten Fachs unter veränderten

Rahmenbedingungen 33

Die Kinder zu Wort kommen lassen: eine Chance für den interreligiösen Dialog

1. Einleitung

Ohne die Bemühungen um eine christlich-jüdische Verständigung aus dem Blick zu verlieren, möchte ich mich in meinem Beitrag aus gegebenem Anlass auf die Perspektive des christlich-muslimischen Dialogs konzentrieren. Der Anlass ist die Freude über den neu installierten Studiengang Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück. Die räumliche Nähe zum Institut der Evangelischen Theologie im Schloss bietet viele Möglichkeiten zur Begegnung und zum Dialog. Meine Wünsche gelten heute dem Gelingen ihrer weiteren Etablierung und Aufbauarbeit in guter Kollegialität und auch Kooperation zwischen der islamischen und evangelischen Religionspädagogik.

Ich beginne meine Überlegungen zum Tagungsthema mit zwei Blitzlichtern, die man überschreiben könnte: »Religionen in der Schule« oder »Wie es unterschiedlicher nicht sein könnte«:

Islamischer Religionsunterricht in einer bayerischen Grundschule in einer 3. Klasse: Wir haben hier einen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, der über 80 % liegt; die meisten Kinder sind muslimischen Glaubens. Der Lehrer befürwortet den konzeptionellen Wandel von »Islamischer Unterweisung« zum »Islamischen Religionsunterricht« und verfolgt eine Didaktik, mittels derer die Schülerinnen und Schüler mehr Informationen über ihren Glauben erhalten und Unterrichtsinhalte auch diskutieren dürfen. Wie ich sehen konnte, wurde vor der Unterrichtsstunde ein Elterngespräch geführt; auch nach dem Unterricht steht wieder eine Mutter vor der Tür. Als ich den Lehrer später darauf anspreche, sagt er nachdenklich, dass einige Eltern überaus kritisch seien, was in seinem Unterricht passiere, ob die Kinder auch den Koran lesen lernen, ob sie auch beten. Es sei nicht einfach, so meint er, aber es gäbe um der Bildung der Kinder willen keine Alternative.

Szenenwechsel: Wir sind in einer Hamburger Grundschule, in der »Religionsunterricht für alle« nach dem sogenannten Hamburger Modell unterrichtet wird, d.h. alle Kinder – egal welcher Glaubensrichtung – erhalten einen ge-

meinsamen Religionsunterricht. Die Klasse unternimmt mit ihrer neuen Lehrkraft – einer evangelischen Theologin – in einem Projekt den Versuch, die Religionen und Konfessionen der Schülerinnen und Schüler zu klären und muss entdecken, wie schwierig, ja teilweise aussichtslos das ist. Einige Kinder wissen, »was« sie sind, andere behaupten einfach etwas: »Ich glaube, ich bin jüdisch« – auf Nachfrage scheint das aber nicht sehr wahrscheinlich. Die Lehrerin gibt den Kindern den Auftrag, zuhause die Eltern zu fragen. In der nächsten Stunde wissen manche Genaueres, einige behaupten, auch ihre Eltern wüssten es nicht...

Zugegeben: Hamburg und Augsburg sind weit voneinander entfernt und doch haben wir auch manchmal innerhalb verschiedener Stadtteile äußerst heterogene Situationen bezüglich der religiösen Herkunft der Kinder. So heterogen, dass ein Religionsunterricht im Sinne einer religiösen Grundbildung »für alle« das einzig verträgliche Modell zu sein scheint (wie in der Metropole Hamburg), zum Teil aber auch so homogen, dass der soziokulturelle Hintergrund der Schülerinnen und Schüler eine von den Eltern getragene und auch gewollte religiöse bzw. konfessionelle Ausrichtung im Religionsunterricht generiert und generieren soll.

Wir stecken also hinsichtlich der Möglichkeit und Wirklichkeit der Begegnung von Religionen in einer »radikalen Pluralität« – einer Pluralität, die an jedem Ort anders ist und der meines Erachtens auch nur kontextuell gelingend zu begegnen ist. Insofern erscheint es zukunftsweisend, der Pluralität von Religionen und Konfessionen subjektorientiert zu begegnen, weil eben Zusammenhänge nur sichtbar werden, wenn Subjekte als Teile des Ganzen in den Blick genommen und in ihren Verbindungslinien (aber auch Unterschieden) deutlich werden.

Eine kleine Geschichte kann das Gemeinte in einem Bild verdeutlichen: Marco Polo beschreibt eine Brücke, Stein für Stein. »Welches ist der Stein, der die Brücke trägt?«, fragt Kublai Khan. »Die Brücke wird nicht durch den einen oder anderen Stein getragen«, antwortet Marco, »sondern durch die Kurve des Bogens, den sie bilden.« Kublai Khan sagt nichts, denkt nach. Dann fügt er hinzu: »Warum über Steine sprechen. Nur der Bogen interessiert mich.« Polo antwortet: »Ohne Steine existiert der Bogen nicht.«¹

So wie ohne die einzelnen Religionen und Glaubensrichtungen das Phänomen menschlicher Religiosität nicht beschreibbar wäre, so besteht jede Religionsgemeinschaft eben aus menschlichen Individuen. Anders gesagt: Selbstverständlich ist das Ganze immer mehr als die Summe seiner Teile, doch: Es bedarf jedes einzelnen Teils um das Ganze zu bilden.

Ich möchte mit meinem Ansatz den Blick auf die Teile lenken und sehe gerade hierin eine Chance für das Ganze. Neigen wir doch bei dem großen Thema »Dialog der Religionen« dazu, uns immer ganz große homogene Blöcke vorzustellen, die einander auf fest definierten Standpunkten begegnen. Meine Blickrichtung geht aus der Perspektive der Religionspädagogik dahin, die Chance in der Praxis des Religionsunterrichts zu sehen – noch konkreter, vielleicht provokativer: die Chance, wenn Kinder selbst aus ihrem spezifischen Kontext zu Wort kommen und wir sehen, dass das Ganze der eigenen, aber auch der fremden Religion auch noch im Werden ist.

2. Zum Programm der Kindertheologie als subjektorientierter Ansatz

»Die Kinder selbst zu Wort kommen lassen« ist als dezidiert subjektorientierter Ansatz ein relativ junger Perspektivenwechsel innerhalb christlicher Religionspädagogik. Denn christliches Bildungsverständnis impliziert Subjektorientierung! Warum? Vor Gott müssen wir nicht erst jemand werden, sondern wir sind schon wer! So wie wir sind, sind wir von Gott geliebt. Dies begründet unsere Freiheit. Schlagwortartig bringe ich hier den Zusammenhang von Rechtfertigungsgeschehen und Bildungstheorie auf einen Nenner. Bildung ist daher als Selbst-Bildung zu verstehen: Werde, der du bist/die du bist und dieses in einem lebenslangen Prozess, der als wechselseitige Erschließung von Welt und Subjekt stattfindet.

Religionspädagogisch bedeutet das: Religiöse Fragen von Kindern eröffnen einen Raum, der ihnen zugesteht, Wirklichkeiten und Möglichkeiten miteinander auszuloten und zu vorläufigen, aber eigenständigen Antworten zu kommen. Vorschnelle Belehrungen durch Erwachsene brechen diesen Bildungsprozess ab und fördern eher die Orientierung an Autoritäten als das eigene Reflektieren und kritische Hinterfragen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Fragehaltung der Kinder zu unterstützen und ihre Antworten insofern wertzuschätzen, als sie selbsttätig ihrem Glauben auf die Spur kommen und über diesen nachdenken. Dies bedeutet, Kinder als theologisch ernst zu nehmende Subjekte zu respektieren.

Wenn wir uns die Geschichte der konzeptionellen Entwicklung christlicher Religionsdidaktik vor Augen führen, so markiert das Programm der Kindertheologie, das seit 2002 in Jahrbüchern als Praxistheorie diskutiert wird,² einen Wandel im Verständnis von Kindheit, das mit einem Wandel der Didaktik ein-

hergeht. Plakativ gesagt: Das Kind wird vom Rand in die Mitte gestellt, ist nicht länger Adressat, sondern Subjekt religionspädagogischen Handelns.

Hierbei stellt sich die Frage, ob dieser dezidiert auf christlichem Boden gewachsene Ansatz der Subjektorientierung und bildungstheoretischen Fundierung wirklich geeignet ist, die interreligiöse Kommunikation im Religionsunterricht voranzubringen. Zugespielt gefragt: Lässt sich im islamischen Religionsunterricht dieser Kurs überhaupt fahren, die Perspektive der Kinder und nicht die Inhalte in den Vordergrund zu stellen? Oder widerspricht dies grundsätzlich der islamischen Theologie und damit auch islamischer Religionsdidaktik?

Im Folgenden wird eine Annäherung an diese zentrale Frage aus der Perspektive der Unterrichtspraxis gesucht: Was passiert, wenn man Kinder selbst zu Wort kommen lässt? Ich habe sowohl christliche als auch muslimische Grundschulkinder gefragt, wie sie sich das ewige Leben vorstellen.

2.1. Wie stellen sich christliche und muslimische Kinder das ewige Leben vor?

2.1.1. »Ja, und man kann überall hinfahren. Mit den Wolken. Die sind wie Autos.« – (Kindlich-eschatologische Deutungen im christlichen Kontext)
Im Folgenden möchte ich Ihnen ein gekürztes Unterrichtsgespräch wiedergeben, in dem 12 Kinder, die jahrgangsübergreifend aus den ersten vier Klassen des evangelischen Religionsunterrichts besuchen, ihre eigenen Vorstellungen entwickeln.³

L.: Wie könnte denn das aussehen, das Leben nach dem Tod? [...]

Bettina (4. Kl.): Ich glaube, weiß-blau wie der Himmel. [...]

Carmen (4. Kl.): So wie die Kerzen, so wie Licht! [...]

Andrea (2. Kl.): Also, ich mein', dass es da oben ganz, ganz bunt ist.

L.: [...] Und was machen die Menschen da im ewigen Leben?

Bettina: Ich stell' mir das so vor, dass da im Himmel die ganzen Wolken sind und die Menschen können da schlafen. Und das ist so wie im Hotel. Und es gibt auch Häuser und Schulen und so.

L.: Und ist das dann wie auf der Welt?

Bettina: Nein, ein bisschen anders.

L.: Wie denn anders?

Bettina: Alles ist ganz gelb und rot. Wie sie schon gesagt hat: Bunt. Ja, und fröhlich. L.: Ihr habt ja ganz viele Ideen. Doris, was meinst denn du?

Doris (4. Kl.): Da ist keiner krank! Und es gibt auch keinen Streit und keinen Mord. Keine Strafe.

Axel: Man kann auch schweben.

L.: Schweben? Was ist das für ein Gefühl?

Boris (1. Kl.): Das ist toll.

Andrea: Ja, und dass wir aufwachen und zur Schule gehen. Und dass wir dann auch auf die Erde gucken können.

L.: Auf die Erde sehen können?

Darleen: Ja, wir können von oben runtergucken und alles sehen.

L.: Das ist ja spannend. [...]

Eva (1. Kl.): Da ist dann alles ganz winzig.

L.: Aha.

Bettina: Ja, und man kann dann runtersehen. Überall hin. Auch gucken, was meine Mama macht. Wenn ich dann meine Mama sehe. Und es kann ja sein, dass ihr was Schlimmes passiert. Dann kann ich eingreifen.

[Die ganze Klasse beginnt zu lachen!] [...]

Bettina: Ja, und man kann überall hinfahren. Mit den Wolken. Die sind wie Autos.

Celina (4. Kl.): Ja, aber ich frage mich, ob man dann im Himmel auch sterben kann.

L.: Aha, überlegt mal: [...] Kann man dann im Himmel auch sterben? Was meint Ihr?

Einige Kinder rufen sofort ein entschiedenes »Nein!«

Axel: Nein, da ist man ja dann ein Engel. Da kann man ja gar nicht reinlangen.

L.: Wie meinst du das?

Axel: Ja man ist doch durchsichtig. Und da kann ein keiner anlangen.

Das ewige Leben stellen sich diese christlich geprägten Grundschulkinder als sehr heil vor: Es ist bunt, fröhlich und schön, scheint von keinem Unglück bedroht. Spaß und Spiel in Hülle und Fülle sind angesagt. Deutlich zeigen ihre Himmelsvorstellungen die für das Grundschulalter typische lebensweltliche Assimilierung. Interessant ist, dass auf Mädchenbildern häufig Häuser und Badeseen dargestellt werden, während Jungen auch gerne himmlische Fußballspiele malen oder Wolken, auf denen man wie auf Autos umherfahren kann. Wie erwartet stellten die Kinder auch Gott auf ihren Bildern mit deutlich anthropomorphen Zügen, z. B. als König auf einem Thron sitzend, dar.

Doch: Ist das alles typisch Kind? Oder spielt hier bereits eine religiöse Prägung hinein? Ich komme damit zu der religionswissenschaftlich interessanten Frage, wie sich muslimische Kinder das ewige Leben vorstellen.

2.1.2. »Allah macht wieder eine andere Welt. Und wir leben noch mal.« –

(Kindlich-eschatologische Deutungen im muslimischen Kontext)

Ich hospitierte in einer 3. Klasse im Fach »Islamischer Religionsunterricht« mit 15 Schülerinnen und Schülern. Der islamische Religionslehrer lässt sich auf das kindertheologische Experiment insofern ein, als er bereit ist, seine Schülerinnen

³ Vgl. Elisabeth Naurath/Bernd Oberdorfer, »Man kann überall hinfahren. Mit den Wolken. Die sind wie Autos.« – Das ewige Leben aus der Sicht von Grundschulkindern«, in: Gerhard Büttner/Martin Schreiner (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht.« Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen. Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2008, S. 188–201, hier S. 194.

und Schüler unvorbereitet mit dem von mir gewünschten Stichwort »ewiges Leben« zu konfrontieren.

Islamischer Lehrer: Wie stellt Ihr Euch »ewiges Leben« vor?

Ali (m): Vielleicht wird alles hochgehen und alles wird Staub.

Mustafa (m): Vielleicht die Welt wird in der Mitte halbiert, kaputtgehen.

Ali: Die Menschen machen überall Bomben und Krieg. Allah kann es nicht mehr sehen.

Dann bläst der Engel das Horn. Und alles ist zu Ende.

Ali: Aber warum macht dann Gott alles erst recht kaputt?

Islamischer Lehrer (etwas entrüstet): Was hat sie gerade gesagt? Hast du nicht zugehört?

Esra: Weil die Menschen so böse sind, dass Gott es nicht mehr sehen kann.

Ahmet: Wenn Allah es will, sterben die Planeten und die Erde. Dann nimmt der Engel ein Sur [Horn] und bläst rein. Dann werden alle Menschen sterben.

Elvin: Dann werden auch die Häuser zerstört. Alle Autos fliegen und die Menschen können nichts mehr verstehen.

Elvin: Auch die Pflanzen. Vielleicht kommt ein Tornado.

Esra: Wir glauben, wenn jeder stirbt. Allah macht wieder eine andere Welt. Und wir leben noch mal.

Elvin: Wie ein neuer Tag.

Ali-Emre: neue Monate, Jahre...

Ahmet: Da gibt es keine Monate, Jahre mehr. Da gibt es keine Nacht mehr. Mama hat gesagt, da gibt es auch keine Uhr.

Enes: Dann gibt es auch keine Schule!

Auf die Einstiegsfrage nach dem ewigen Leben antworten diese muslimischen Kinder nicht wie christliche Kinder mit Paradiesvorstellungen, sondern mit ihren Kenntnissen zum Jüngsten Tag. Da der Glaube an den Jüngsten Tag (*Achiret*) der fünfte Glaubensgrundsatz im Islam ist, gehört dieses Ereignis des Eingreifens Gottes ins Zentrum des Bekenntnisses. Die muslimischen Kinder, die zum Teil auch eine Moschee-Schule besuchen, wissen sehr genau Bescheid über die endzeitlichen Geschehnisse, wie sie im Koran beschrieben sind. Mit dem ersten Blasen der Posaune (Sur) durch den Engel Israfil bricht der Jüngste Tag an und alles Lebendige wird sterben, die Welt und alles um sie herum wird verschwinden. Nur Gott in seiner Allmacht bleibt. So heißt es in Sure 28/88: »Und rufe nicht neben Allah einen anderen Gott an. Es gibt keinen Gott außer ihm. Alle Dinge vergehen außer seinem Angesicht. Ihm ist das Gericht und zu ihm kehrt Ihr zurück.«

Der Zentralität des Jüngsten Tages entspricht eine Priorität der Ethik im Kontext der muslimischen Eschatologie, die die Kinder sehr genau bebildern können, wie folgender Dialog zeigt:

Esra: Wenn du ein guter Mensch bist, dann gehst du zu diesem schwarzen Ding da.

Islamischer Lehrer: Meinst du Kaaba?

Esra: Ja, bei den Propheten da. [...] Ich weiß, wie wir gut sein können. Den Armen gibt

man Geld. Hier [sie zeigt auf die linke Schulter] und hier [sie zeigt auf die rechte Schulter] sind Engel und die schreiben auf, was wir machen. Wenn wir tot sind, zeigen sie es Allah. Allah zeigt dann, ob Paradies oder Hölle.

Ali: Der rechte Engel schreibt die guten Taten auf, der linke die bösen. Sie stellen eine Waage auf und schauen, welche Taten mehr wiegen.

Islamischer Lehrer: Was ist die Hölle?

Elvin: Da drinnen sind Feuer! Da sind die bösen Menschen drin.

Mit dem zweiten Blasen der Posaune werden die Geschöpfe erneut lebendig, um im Mahscher (Versammlungsort) Rechenschaft abzugeben: »Der Tag, an dem die Menschen den Schall in Wahrheit hören, das ist der Tag der Ersterbung« (so heißt es in Sure 50/42). In Anwesenheit Allahs geschieht nun das Gericht: Jeder Mensch muss über das Rechenschaft ablegen, was er getan hat. Zeugen dieses Geschehens sind die Engel als Begleiter der Menschen: »Und die, deren Waage schwer ist, ihnen wird's wohlgehen. Deren Waage jedoch leicht ist, die werden ihre Seelen verlieren in Dschahannam für immerdar« (Sure 23/101 – 103). Kriterium des Endgerichts sind die Taten eines Menschen im Sinne der Erfüllung des islamischen Gesetzes. Sie sehen exemplarisch an dem Begriff »Dschahannam« die religionsgeschichtlichen Wurzeln christlicher wie auch islamischer Eschatologie, die vor allem in der jüdischen Apokalyptik liegen: Die Verdammten werden nach Jesaja 66 ins Hinnomtal gestoßen, aus dem hebräischen »Ge Hinnom« wurde die neutestamentliche Bezeichnung für Hölle (*Géenna*) oder hier islamisch Dschahannam. Wie nah oder wie fern sind sich also christliche und muslimische Vorstellungen zur Eschatologie?

Ich möchte dieser Frage aus lebensweltlicher Perspektive nachgehen und konkret auf mein Unterrichtsprojekt mit den christlichen und muslimischen Kindern beziehen.

2.2. Verbindendes und Trennendes – ein Vergleich der kindlichen Deutungen

Auf die Frage nach dem ewigen Leben reagieren die christlichen Kinder mit Himmelsvorstellungen, während die muslimischen zunächst die Tradition zum Geschehen des Jüngsten Tages assoziieren.⁴ Auffallend ist jedoch, dass die Vorstellungen zum ewigen Leben von christlich geprägten Kindern stärker vom irdischen Leben dominiert werden: Häuser, Straßen, Schule, Autos, Fußball, Bonbons etc. Die von Kindern aus dem christlichen Kontext gemalten Wolkenbilder (z.B. mit Blick auf die Erde) sind für muslimische Kinder unvor-

⁴ Es könnte auch sein, dass die muslimischen Kinder die Frage nach dem ewigen Leben aufgrund ihrer religiösen Tradition anders verstehen und man konkreter nach dem Paradies hätte fragen müssen.

stellbar, da für sie die Eschatologie mit der Zerstörung der Erde am Jüngsten Tag verbunden wird. Auffallend sind in den Zeichnungen der muslimischen Schüler/-innen die stärker naturbezogenen Bilder in Anknüpfung an den Koran, der beispielsweise in Sure 47/15 das Paradies so beschreibt: »In ihm sind Bäche von Wasser, das nicht verdorbt und Bäche von Milch, [...] und Bäche von Wein [...], und sie haben in ihm allerlei Früchte und Verzeihung von ihrem Herrn.« Viele Kinder muslimischen Hintergrunds malten Gartenbilder, auf denen meist ein Baum an einem Bach dargestellt wurde.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die muslimischen Kinder dieser Klasse über konkrete, im Koran verankerte Vorstellungen der Eschatologie verfügen und damit in ihrer religiösen Sozialisation gebundener sind als die christlichen. Die muslimischen Kinder erzählten auch von Gesprächen in der Familie zu Fragen der Eschatologie, während die Kinder aus christlichem Kontext meinten, dass das »ewige Leben« zuhause kein Thema sei.

Welche Impulse lassen sich nun aus diesem kindertheologischen Ansatz für interreligiöse Lernprozesse fruchtbar machen?

3. Kindertheologie als Impuls für interreligiöse Lernprozesse

Kindertheologie eröffnet uns Zugänge zu authentischen kindlichen Deutungen, die – nach einer Kategorisierung des evangelischen Theologen Wilfried Härle⁵ – von einer *Leiblichkeit des Denkens*, einer *Elementarität des Zugangs*, einer *Radikalität des Fragens* und einer *Verfremdung des Vertrauten* bestimmt sind. Gerade in diesen von kindlicher Authentizität bestimmten Momenten liegt eine Chance für den Umgang mit anderen Religionen im Religionsunterricht, der ich im Folgenden nachgehen möchte.

3.1. Leiblichkeit des Denkens

In den letzten Jahren überzeugten Unterrichtsmaterialien, die die Begegnung mit einer fremden Religion über die Identifikationsfigur eines gleichaltrigen Kindes wählen. War noch vor wenigen Jahren eine vorrangig religionskundliche Perspektive beim Thema »Weltreligionen im Religionsunterricht« bestimmend, so wandelt sich dieses »Reden über« langsam zu einem »Reden mit«, um

⁵ Vgl. Wilfried Härle, »Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie«, in: Anton Bucher/Gerhard Büttner u. a. (Hg.), »Zeit ist immer da.« Wie Kinder Hoch-Zeiten und Festtage erleben. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 3, Stuttgart 2004, S. 11–24.

schließlich und hoffentlich wirklich zu einem Dialog zu kommen. Dieser Zugang ist dahingehend ausbaufähig, dass Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, als Subjekte ihres Glaubens ihre eigenen Vorstellungen, Fragen und Deutungen äußern zu dürfen und in wachsendem Maße (auch im Sinne einer religiösen Sprachkompetenz) dazu befähigt werden, ihre Meinungen äußern zu können und so zu Subjekten des Dialogs zu werden.

Die Kindern eigene »Leiblichkeit ihres Denkens« kann hierbei die hermeneutisch verbindende Ebene sein. Was ist damit gemeint? Kinder zeigen ihre Zugänge zu religiösen Deutungen mittels konkreter Bilder, die leibbetonte und emotionale Dimensionen in sich bergen. Dieser sozusagen »kinderleichte« Zugang ist authentisch, weil subjektbezogen. Didaktisch ist er als Brückenfunktion zwischen Subjekt- und Inhaltsorientierung zu sehen, die interreligiös interessant ist. Gerade diese für Kinder charakteristische Leiblichkeit des Denkens impliziert einen emotionalen Gehalt religiöser Deutungen, der eine weitere Perspektive neben dem inhaltlichen Diskurs einbringt. Insofern ist es sinnvoll, vor einer Fixierung auf kognitiv-strukturelle Denkformen zu warnen und für eine interreligiöse Didaktik, die den gefühlsmäßig-verbindenden Umgang der Kinder miteinander als Vorform des Dialogs in sein Recht setzt, zu plädieren.⁶ Die »Leiblichkeit des Denkens« kindertheologisch in den Blick zu nehmen, bedeutet daher ganz konkret, Verbindendes im Kontext des Trennenden wahrzunehmen – auf den subjekttheoretischen Begriff Saskia Wendels gebracht: Hier kann »Identität in bleibender Differenz«⁷ für den Dialog fruchtbringend sein.

3.2. Elementarität des Zugangs

Der Ansatz der Kindertheologie eröffnet hinsichtlich des Konzepts der Elementarisierung Impulse, indem die Kinder *selbst* Aufschluss über ihre »elementaren Erfahrungen« und damit Einblick in ihren Lebenskontext geben. Je näher wir an den Menschen dran sind, desto mehr erfahren wir über ihre Religion, denn gemäß dem kanadischen Religionswissenschaftler Wilfred Cantwell Smith gilt ja bekanntlich die Formel: »The study of religion is the study of persons«. Lebensgeschichtliche wie lebenssituative Kontexte in der Authentizität und Originalität der Kinderstimmen sind daher auch für die Begegnungen zwischen den Religionen von größtem Interesse. Dies gerade in einem von Heterogenität ge-

⁶ Vgl. Karl Ernst Nipkow, »Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem«, in: Johannes van der Veb/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Weinheim 1994, S. 197–232, hier S. 223.

⁷ Saskia Wendel, »Affektiert und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung«, in: *Ratio fidei. Beiträge zur philosophischen Rechenschaft der Theologie* 15, Regensburg 2002, S. 310.

ersetzen. Vielmehr geht es im schulischen Religionsunterricht darum, den Kindern und Jugendlichen Raum zu geben, eine religiöse Sprachfähigkeit zu entwickeln. Das heißt, dass sie ihre zutiefst eigenen religiösen Fragen stellen dürfen, Antworten aus ihrem religiösen Kontext kennenlernen, nachvollziehen, aber auch hinterfragen.

In diesem Sinn heißt für mich »Religionen in der Schule«, dass den Kindern ermöglicht wird, einen eigenen Standpunkt zu finden und dabei auch immer weiter auf der Suche nach dem eigenen Standpunkt zu bleiben. Dies – das kennen wir alle – kann sogar besser und leichter in der konstruktiven Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten geschehen, sprich: im interreligiösen Dialog.

Dr. Elisabeth Naurath ist Professorin am Lehrstuhl Praktische Theologie/Religionspädagogik des Instituts für Evangelische Theologie der Universität Osnabrück.

Literatur

- Harry Harun Behr, »Die anderen fünf Säulen des Islam. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts«, in: ZRLI, 2008.
- Anton Bucher u. a. (Hg.), *Jahrbuch für Kindertheologie*, Stuttgart 2002.
- Italo Calvino, *Die unsichtbaren Städte*, München 1996.
- Wilfried Härle, »Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie«, in: Anton Bucher/Gerhard Büttner u. a. (Hg.), »Zeit ist immer da.« *Wie Kinder Hoch-Zeiten und Festtage erleben. Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 3, Stuttgart 2004.
- Elisabeth Naurath/Bernd Oberdorfer, »Man kann überall hinfahren. Mit den Wolken. Die sind wie Autos.« – *Das ewige Leben aus der Sicht von Grundschulkindern*, in: Gerhard Büttner/Martin Schreiner (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht.« *Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen. Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband*, Stuttgart 2008.
- Karl Ernst Nipkow, »Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem«, in: Johannes van der Ven/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Weinheim 1994.
- Saskia Wendel, »Affektiert und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung«, in: *Ratio fidei. Beiträge zur philosophischen Rechenschaft der Theologie* 15, Regensburg 2002.

Martin Jäggle

Religionen in der Schule – interreligiöser Ansatz oder Religionsunterricht für alle?

1. Die Anerkennung religiöser Pluralität – das Beispiel Österreich

Die philosophischen, sozial- und religionswissenschaftlichen, religionstheologischen und (-)pädagogischen Voraussetzungen meines Beitrags kann ich hier leider aus Zeitgründen nicht entwickeln. Allerdings muss ich für ein besseres Verständnis eine Vorbemerkung über die Situation in Wien bzw. Österreich machen. Diese unterscheidet sich angesichts der allgemeinen Schwierigkeiten, die Gesellschaft und Schule in ihrem Umgang mit der Religion bzw. den Religionen haben, in vielen Aspekten wahrscheinlich nicht von jener hier in Deutschland. Auf einige Besonderheiten möchte ich dennoch hinweisen.

Die 13 gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften,¹ zu denen auch die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich zählt,² besitzen unabhängig von ihrer Größe oder dem Zeitpunkt ihrer Anerkennung die gleiche Rechtsstellung. Auch wenn sie dieselben Rechte haben, ist damit noch nicht die gleiche gesellschaftliche Bedeutung und Anerkennung verbunden. Einige werden auch in nächster Zukunft primär als Migrantenkirchen und -religionen wahrgenommen werden – eine Tatsache, die in der sozialen Diskriminierung bzw. Deklassierung von Migrantinnen und Migranten resultieren wird. Doch die gesetzliche Gleichstellung dieser 13 Kirchen und Religionsgesellschaften ist eine notwendige – wenngleich nicht hinreichende – Basis für deren gesellschaftliche Anerkennung und für eine gegenseitige Respektierung. Die rechtliche Anerkennung konfessioneller und religiöser Verschiedenheit verdankt die Republik Österreich dem Erbe des österreichisch-ungarischen Vielvölkerstaates. Im Bereich der christlich-konfessionellen Vielfalt ist die Situation in Österreich institutionell ebenfalls einmalig. Dem Ökumenischen Rat der Kirche in Österreich

1 Vgl. URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/kultusamt/Gesetzlich_anerkannte_Ki5433.